

Journée DILTEC 24 avril 2023

« À l'ombre des configurations méthodologiques
majoritaires : la didactique des marges »

CONFIGURATIONS DIDACTIQUES ET « MÉTHODOLOGIES » MARGINALES

Christian PUREN

christian.puren@univ-st-etienne.fr

<https://www.christianpuren.com>

Diaporama commenté par écrit

1

Présentation

Ce diaporama commenté par écrit reprend celui de la conférence d'ouverture, donnée à distance, à une journée du laboratoire DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures de l'Université Paris III) sur le thème des approches dites « différentes », « non conventionnelles » ou encore « marginales » en didactique des langues-cultures (DLC). Elle répond à cette demande du collègue qui m'avait invité :

Le thème de la journée sera consacré aux approches alternatives (ou méthodologies non conventionnelles). Nous avons pensé au titre suivant : « A l'ombre des configurations méthodologiques majoritaires : la didactique des marges ». Aussi, il me semblait nécessaire de situer ces approches dans le contexte historique méthodologique ; d'où l'importance de ton intervention. Pourquoi certaines sont dominantes à un période donnée, pourquoi d'autres sont « marginales » ou marginalisées. Est-ce que, dans l'histoire des méthodologies il y a toujours eu d'autres manières d'appréhender l'enseignement-apprentissage des LE ?

Dans ma conférence, je situe ces approches, à la fois d'un point de vue historique et d'un point de vue contemporain, par rapport aux matrices disponibles, qui sont celles fournies par les quatre grandes méthodologies historiques : la méthodologie active, l'approche communicative, l'approche plurilingue et pluriculturelle, et enfin la perspective actionnelle. J'utilise pour cela un modèle croisant la direction et l'importance des relations possibles entre ces matrices et les approches marginales,

d'une part, et d'autre part le positionnement de ces approches marginales sur un continuum d'intégration plus ou moins élevée entre de simples techniques, et une véritable méthodologie alternative, la notion d'« approche » étant considérée comme intermédiaire.

Les diapositives du présent diaporama sont celles que j'ai utilisées pour cette conférence, mais les commentaires écrits sont plus détaillés que ceux que j'ai présentés oralement aux participants à cette journée. Je les ai en particulier complétés par des références bibliographiques qui permettront aux étudiants, comme on le dit, « d'aller plus loin » s'ils le souhaitent, par des lectures personnelles.

« "My teacher is different !" : "Approches différentes" et didactique plurielle des langues », *Le Français dans le monde*, n° spécial « Recherches et Applications », janv. 1999, pp. 187-191, <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1999c/>.

"My tailor is rich!" (première phrase de *L'Anglais sans peine*, premier ouvrage de la méthode Assimil, Wikipedia)

Introduction

Il y avait sans doute, de la part de Jean-Marc Caré, la volonté de jouer le coordinateur non-conventionnel en me demandant d'intervenir dans un numéro portant sur les approches dites « non-conventionnelles » : il devait savoir en effet que j'ai écrit il y a quelques années, dans mon *Essai sur l'éclectisme*, que **ces approches me semblaient être à la didactique des langues ce que les sectes étaient à la religion** (<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/>, p. 72).

2

Jean-Marc Caré a coordonné en 1999 un numéro spécial « Recherches et applications » sur le thème « 'Approches différentes' et didactique plurielle des langues ». Il m'avait demandé d'en rédiger l'article conclusif.

Le titre que j'avais choisi pour mon article était « *My teacher is different!* », allusion à la première phrase d'un manuel grand public d'anglais langue étrangère, *L'Anglais sans peine*, très célèbre à son époque. Cette phrase, comme on le voit, a même les honneurs de Wikipédia... Lorsqu'elle est citée maintenant, c'est généralement pour se moquer des phrases très artificielles de ce manuel (et d'autres du même genre), qui étaient fabriquées de manière à être immédiatement comprises sans passer par la traduction en L1. Il s'agissait en effet d'un cours de type direct (tout en L2) pour apprenants autodidactes.

La 2^e partie de la diapositive ci-dessus reproduit un passage de l'introduction de mon article. La formule en gras était sans doute inutilement agressive. Depuis, un collègue m'a proposé (mais trop tard...) une formule plus aimable, mais qui dit la même chose : « Ces approches 'différentes' sont à la didactique des langues ce que l'alchimie est à la chimie ».

Je tiens à préciser que cette critique ne vise que les « prosélytes messianiques » de ces approches, que je dénonce à la suite de ce passage (voir citation sur la diapo suivante).

Si j'ai accepté son offre, c'est que j'estime qu'au-delà de la polémique propre au genre de l'essai et des immédiates et intenses réactions allergiques que provoque toujours chez moi le prosélytisme messianique de certains de leurs propagateurs, ces approches n'en présentent pas moins certains avantages :

1. elles pointent en creux des points aveugles, des faiblesses et des défauts bien réels des méthodologies constituées officielles ;
2. elles procurent en synchronie à la réflexion didactique des effets de contraste et de perspective, complétant ainsi utilement ceux que peut fournir l'évolution historique des méthodologies ;
3. elles constituent des « cas d'espèce » particulièrement intéressants à analyser en formation d'enseignants parce qu'elles peuvent être décrites de manière simple et rapide (comparativement à ces usines à gaz qu'ont été et sont encore les méthodologies constituées officielles) ;
- 4. elles intègrent de manière constitutive une problématique fondamentale et incontournable, celle du désir d'enseigner, du désir d'apprendre et de leur rencontre.**

3

Je poursuivais en effet, dans l'introduction de mon article, par les lignes ci-dessus.

Je dois dire que de ces quatre justifications, la seule qui me paraisse encore valable actuellement est celle que j'ai mise en gras, la 4^e et dernière, dans laquelle je rajouterai maintenant le plaisir au désir. Mais cette seule justification est assez forte pour que j'aie accepté aujourd'hui cette invitation du DILTEC.

Je l'ai acceptée aussi pour deux autres raisons, plus conjoncturelles.

- La première est que j'ai publié récemment sur mon site un court essai de 11 pages, sur « l'expérientiel », qui se trouve être une instance d'apprentissage au cœur de toutes les méthodologies non conventionnelles : *L'expérientiel' en didactique des langues-cultures. Essai de modélisation*, <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2021c/>.

- La seconde est que, comme on le voit à son titre, cet essai met en œuvre la modélisation, sur laquelle j'ai beaucoup écrit ces trois dernières années (voir dans la rubrique « Mes travaux » sur mon site www.christianpuren.com, les titres de mes publications des années 2021 à 2023), même si j'en ai toujours produit beaucoup (1). Cette conférence me permet d'en présenter un exemple de mise en œuvre, et de convaincre mon public, je l'espère, de l'intérêt pour la discipline des modèles en tant qu'interfaces épistémologiques entre les théories et les pratiques.

(1) Cf. mon cours en ligne rédigé dans les années 2000, « La didactique des langues comme domaine de recherche », Dossier n° 3, « La perspective didactique 1/4. Modèles, théories et paradigmes », <https://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-3-la-perspective-didactique-1-4/>.

Journée DILTEC 24 avril 2023

« A l'ombre des configurations méthodologiques
majoritaires : la didactique des marges »

CONFIGURATIONS DIDACTIQUES ET « MÉTHODOLOGIES » MARGINALES

Christian PUREN

christian.puren@univ-st-etienne.fr
<https://www.christianpuren.fr>

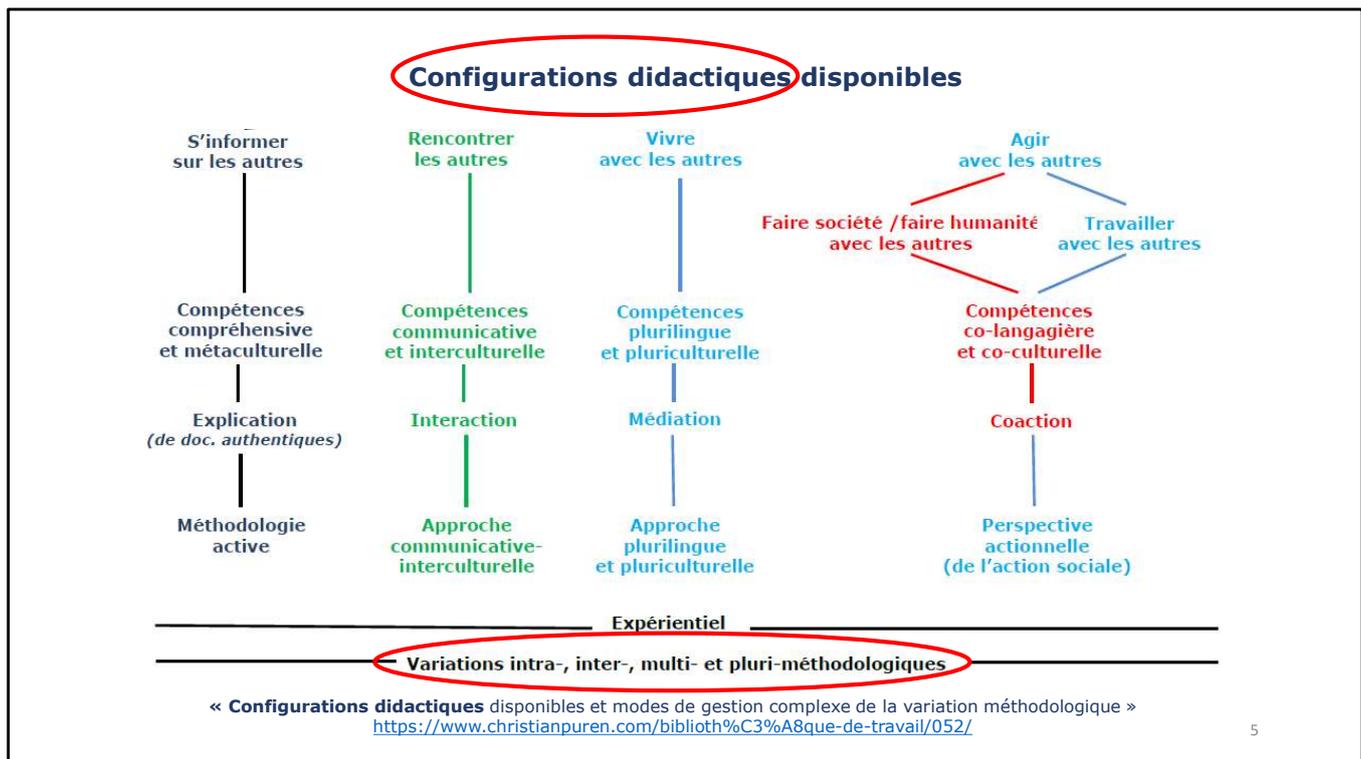
4

Je reprends ma diapositive de titre, pour quelques mises au point terminologiques :

1) Le qualificatif de « marginal » n'a *a priori* aucune connotation péjorative dans mon esprit. La seule remarque critique que je ferais de son emploi, c'est que les promoteurs de ces méthodologies semblent à l'inverse lui donner une connotation *a priori* positive. Or en didactique des langues comme ailleurs, les marginaux peuvent parfois avoir raison, parfois tort, parfois raison sur certains points, parfois tort sur d'autres...

2) Les approches différentes ne méritent pas le nom de « méthodologies », parce que pour « mériter » cette appellation, elles doivent avoir été générées au sein d'une « configuration didactique » qui est historiquement originale parce qu'y est attribué un « objectif social de référence » nouveau à l'enseignement-apprentissage des langues-cultures.

3) Pour cette raison, les « configurations » ne peuvent pas être « méthodologiques » : elles sont forcément « didactiques » parce qu'elles se situent à un niveau méta-méthodologique. Cf. la définition que je donne des trois perspectives constitutives de la didactique des langues cultures (DCL), par exemple, dans l'article « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1999a/>.



Une « configuration didactique » est un ensemble d'éléments cohérents prenant en charge la totalité des problématiques d'enseignement-apprentissage-usage. De la même manière, on parlera d'une « configuration informatique » à propos d'un ordinateur précisément « configuré » avec des composants choisis et assemblés de telle sorte qu'il puisse prendre en charge les tâches qu'on a prévu de lui faire réaliser.

On passe historiquement d'une « configuration didactique » à une autre lorsque la société, puis la didactique des langues-cultures, passe d'un objectif d'usage (*i.e.* social) à un autre (cf. la ligne du haut: « S'informer sur les autres », « Rencontrer les autres », etc.). Tout nouvel objectif social de référence va générer une compétence langagière et une compétence culturelle privilégiées (2^e ligne), ainsi qu'un tâche privilégiée d'apprentissage qui va toujours être en relation d'homologie maximale avec l'action sociale visée (3^e ligne). Par exemple, l'approche « communicative » mérite son nom parce que l'action sociale à laquelle on prépare les apprenants est la communication (concrètement l'interaction en L2), et on les y prépare en leur faisant faire la même chose, à savoir en les faisant en classe interagir réellement entre eux, et de manière simulée avec des étrangers.

Il est important de distinguer entre ces trois éléments fondamentaux de toute nouvelle configuration didactique (les éléments des lignes 1, 2 et 3) et la méthodologie correspondante, laquelle va – pour prendre la métaphore d'un corps humain – « recouvrir ce squelette avec une chair » qu'elle va forcément créer à partir de son environnement scientifique ; concrètement avec les modèles de son époque : modèles linguistiques, culturels, cognitifs, pédagogiques, mais aussi

méthodologiques. Toute méthodologie se construit en effet en s'opposant aux méthodologies précédentes, mais aussi en leur empruntant des « objets », ou « composants » (j'en reparlerai plus avant: cf. diapositives 9 et 10). Il s'agit pour toute configuration didactique, au moyen de cette élaboration méthodologique, de donner une réponse à chacune des questions qu'on se pose alors sur le comment enseigner, comment apprendre, et comment mettre en relation ces deux processus pour la poursuite de ce nouvel objectif social de référence.

Une « méthodologie marginale » est une méthodologie qui n'a pas été générée à partir d'une de ces quatre configurations didactiques. Par rapport à l'ensemble des questions et réponses méthodologiques prises en compte par les méthodologies historiques, elles sont en effet plus ou moins partielles (voir plus avant, aux diapositives 23 et 24, le continuum que je propose entre de simples techniques que l'on va systématiser, et des ensembles assez larges pour se prétendre des alternatives plus ou moins globales aux méthodologies conventionnelles existantes). Ces formes méthodologiques entre techniques et méthodologie peuvent apparaître en tant que précurseurs, comme celles que nous verrons en diapositive n° 17, ou au contraire plus tardivement, comme des variantes de méthodologies conventionnelles déjà disponibles.

Explication des codes couleurs:

- En noir, à gauche, la « méthodologie active », méthodologie officielle dans l'enseignement scolaire français des langues-cultures étrangères des années 1920 aux années 1960.
- En vert, l'approche communicative, lancée au départ en Europe par le premier grand texte du Conseil de l'Europe, le *Niveau-seuil*.
- En bleu, ce qui apparaît dans le CECRL de 2001.
- En rouge, ce que j'ai proposé, dès cette année-là (publication en 2002) dans un article de la revue de l'APLV, *Les Langues modernes*: « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>.

Il est important de noter également, par rapport à la thématique de ma conférence et de cette journée du DILTEC, que même si chacune des configurations didactiques est originale, elles tendent toutes, dans un mouvement progressif de complexification interne, à intégrer au moins en partie les configurations antérieures. Il n'existe pas ainsi, à ma connaissance, de manuels communicatifs à partir du niveau B2 : les apprenants sont invités alors principalement à communiquer entre eux à propos de documents authentiques, ce qui correspond au principal dispositif d'apprentissage collectif de la configuration didactique antérieure. Pour mener des projets – modèle actuel de l'action sociale visée dans la perspective actionnelle – les apprenants vont devoir sélectionner et analyser de la documentation (méthodologie active), échanger entre eux à ce propos ainsi que pour la conduite par groupes et collective de leur projet, puis lors de sa réalisation et autoévaluation collective (approche communicative), intégrer éventuellement de la documentation en L1 et réaliser des tâches dans leur propre société (approche plurilingue et pluriculturelle) : cf. le T.P. que je propose sur mon site, « Le projet pédagogique comme intégrateur didactique », <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/053/>. Quant à l'approche plurilingue et pluriculturelle, elle doit forcément se combiner avec les unes et les autres: par exemple, on va comparer la même information traitée dans son pays et le pays étranger (méthodologie active), on va communiquer avec un étranger chacun dans sa L1 (approche communicative), on va intégrer de la documentation dans sa L1 et dans une L2+n dans son dossier de son projet (perspective actionnelle).

Pour plus de détails sur ce modèle des « configurations didactiques disponibles », je renvoie aux six pages de commentaires qui l'accompagnent dans le document cité, disponible sur mon site. Je vous signale également cet article explicatif sur les configurations didactiques à partir d'exemples concrets : « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle", <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/>.

La question n'est pas de savoir quelle est la meilleure configuration didactique, en incluant dans cette question, donc, celle de savoir quelle est la meilleure méthodologie. La seule question est de savoir comme varier, articuler, combiner quelle(s) méthodologie(s) avec quelle(s) autres, en fonction des objectifs sociaux de référence, du public et de l'ensemble des paramètres de l'environnement d'enseignement-apprentissage-usage (1). C'est une question de nature « didactique » puisqu'elle est métaméthodologique.

Le danger principal des « méthodologies marginales », auquel il leur est difficile d'échapper précisément parce qu'elles veulent se situer « dans les marges », c'est de simplifier les grandes problématiques qui sont au cœur du métier d'enseignant, et qui nécessitent aujourd'hui - nous en sommes maintenant plus conscients qu'auparavant - la mobilisation de toutes les matrices méthodologiques disponibles.

Il faut donc considérer ces quatre méthodologies historiques comme des « matrices »: cf. diapositive suivante.

(1) Je renvoie à ce propos à mon diaporama commenté par écrit "De l'éclectisme à la gestion complexe de la variation méthodologique en didactique des langues-cultures", <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2022g/>, et à mon article "Retour réflexif sur vingt ans d'élaboration de la perspective actionnelle, ou la montée des approches multi- et pluriméthodologiques", <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2020f/>.

Matrices méthodologiques actuellement disponibles en DLC

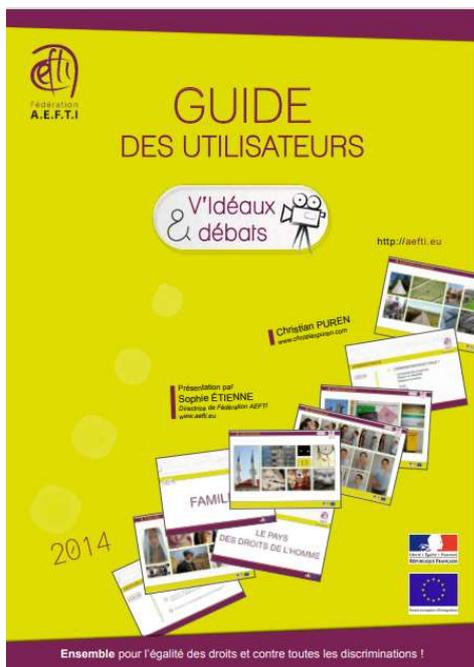
	Compétences sociales visées		Agir d'usage visé	Agir d'apprentissage privilégié
	langagière	culturelle		
Matrice active : méthodologie active (1920-1960)	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue étrangère à partir de documents authentiques	capacité, à propos et à partir de documents authentiques, à mobiliser et extraire des <i>connaissances</i> sur la culture étrangère : <i>composante métaculturelle</i>	<i>lire</i> <i>parler sur</i>	explications collectives orales en classe de documents authentiques
Matrice communicative-interculturelle : approches communicative et interculturelle (1980-1990)	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers de passage lors de contacts initiaux ou de séjours brefs	capacité à maîtriser les <i>représentations</i> croisées dans l'interaction avec les autres : <i>composante interculturelle</i>	<i>rencontrer</i> <i>parler avec</i>	interactions en classe dans des simulations ou des jeux de rôles
Matrice plurilingue-pluriculturelle : méthodologies plurilingues et pluriculturelles (1990-...)	capacité à gérer langagièrement la cohabitation permanente avec des allophones dans une société multilingue et multiculturelle	capacité à adopter des attitudes et comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : <i>composante pluriculturelle</i>	<i>vivre avec</i> <i>se parler</i>	activités simulées ou réelles de médiation langagière et culturelle
Matrice co-actionnelle : « perspective actionnelle » (= co-langagière et co-culturelle), 2000-...)	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	capacité à élaborer avec les autres des <i>conceptions</i> communes de l'action collective sur la base de <i>valeurs contextuelles</i> partagées : <i>composante co-culturelle</i>	<i>agir avec</i> <i>en parler entre</i> (= <i>se concerter</i>)	actions sociales réelles ou simulées conduites en mode projet dans la société classe et/ ou extérieure

<https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/073/>

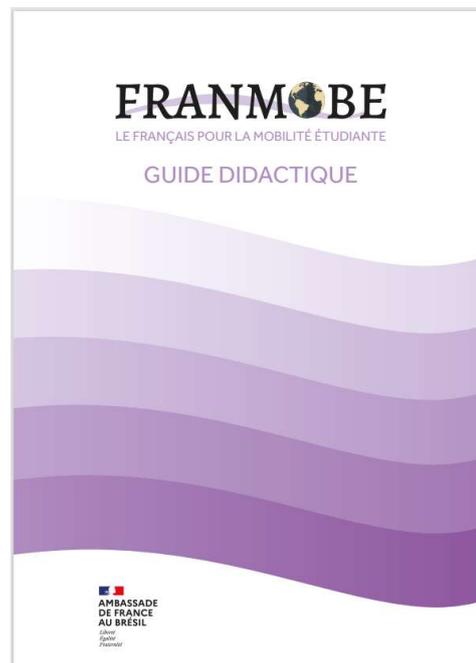
6

Ce qui montre que ces matrices sont bien différentes les unes des autres, même s'il faut les combiner (mais s'il est intéressant de les combiner, c'est précisément parce qu'elles sont différentes !...), c'est la visée du « parler en L2 » qui est propre à chacune :

- Dans la méthodologie active, il s'agit pour les apprenants de **parler sur** des documents dits « authentiques », *i.e.* considérés comme représentatifs en langue et culture étrangères, de manière à s'entraîner à la réalisation de toutes les tâches qui leur permettront plus tard, chez eux, de continuer à maintenir un contact avec la langue-culture étrangère en lisant des romans, des journaux, des revues, en écoutant la radio ou en regardant la télévision (sur cet ensemble de tâches, cf. le document « Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture. Modèle d'analyse par tâches », <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/041/>).
- Dans l'approche communicative, il s'agit pour les apprenants de parler entre eux pour plus tard pouvoir **parler avec** des étrangers.
- Dans l'approche plurilingue et pluriculturelle, il s'agit pour eux de s'entraîner à vivre en permanence, dans leur propre société multilingue et multiculturelle, avec des personnes de langues et de cultures entièrement ou partiellement différentes. Il s'agit donc pour les citoyens, dans ce type de société, d'être capables de **se parler** au-delà de leurs différences : quand on dit de deux personnes qu'ils « ne se parlent plus », c'est qu'il s'agit de personnes qui vivent ensemble ou se côtoient régulièrement, comme les membres d'une même famille, ou deux amis proches.
- Dans la perspective actionnelle, le « parler » spécifique, c'est celui nécessaire à la conception et à la conduite de l'action commune. On dira, par exemple : « Pour ce que nous avons à faire ensemble, je pense que nous ne sommes pas prêts : il faut continuer à **en parler entre** nous. » « Parler » signifie, en contexte actionnel, « se concerter ».



<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016b/>



<https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/083/>

Pour ceux qui seraient intéressés à des exemples de mise en œuvre de matrices méthodologiques différentes, je signale ces deux guides. Je suis l'auteur du *Guide des utilisateurs*, et j'ai dirigé la conception et la rédaction collective du « Guide **didactique** » FRANMOBE, ainsi nommé pour asseoir l'idée qu'il s'agit précisément de proposer des orientations méthodologiques différentes. Ce guide didactique est un exemple concret de combinaison entre la perspective actionnelle et la pédagogie de projet (j'en reparlerai plus avant).

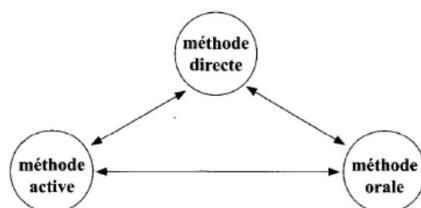
Les trois niveaux du méthodologique

- *Le niveau macrométhodologique*

Celui des grandes méthodologies qui sont parvenues à générer des « matrices » historiques.

- *Le niveau micro-méthodologique*

Celui des « méthodes » dans le sens d'unités minimales de cohérence méthodologique.



« La "méthode", outil de base de l'analyse didactique », pp. 283-306 in : BLANCHET Philippe & CHARDENET Patrick (dir.), *Méthodes de recherche en didactique des langues et cultures*, Paris : AUF-EAC, 2011, 509p., <https://eac.ac/books/9782813000484> ou <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011k/>

8

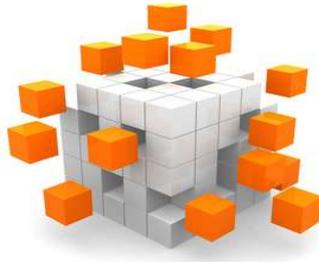
Il existe trois niveaux de gestion du méthodologique.

Cette diapositive rappelle d'abord le niveau macro, auquel nous nous sommes limités jusqu'à présent : c'est celui des quatre grandes méthodologies historiques faisant actuellement fonction de matrices méthodologiques.

Et elle présente en dessous le niveau micro avec l'exemple du « noyau dur » de la méthodologie directe des années 1900, qui se retrouve dans toutes les méthodologies depuis lors. Ce modèle représente la combinaison étroite et constante de trois méthodes privilégiées : l'enseignant va s'efforcer le plus vite possible et le plus souvent possible de faire en sorte que les apprenants parlent (méthode orale) eux-mêmes (méthode active) directement en L2 (méthode directe).

- *Le niveau mésométhodologique*

Celui de composants méthodologiques transférables d'une méthodologie à une autre.



« Configurations didactiques, constructions et **objets** méthodologiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle » <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/>

9

Il existe un troisième niveau, intermédiaire, celui des « objets » méthodologiques. C'est un terme emprunté à l'informatique, où il existe des « bibliothèques d'objets », qui sont des lignes de code « free bugs » gérant des opérations indispensables et toujours identiques telles que la relation entre la mémoire et le disque dur, ou la relation entre le processeur et l'écran : un informaticien ne va pas réécrire toutes les lignes de codes de son nouveau logiciel, mais y faire des « copier-coller » de ces objets déjà disponibles.

Il en est de même des méthodologies, que l'on peut comparer à des logiciels de pilotage de la relation enseignement-apprentissage-usage. J'utilise aussi actuellement le terme de « composants » : « objets » ou « composants » méthodologiques sont des parties de méthodologies suffisamment particulières en termes de fonction, stables et cohérentes pour être reprises à l'identique d'une méthodologie à une autre.

Une autre métaphore possible est celle suggérée par l'image sur cette diapositive, celle du jeu de Lego. En gris, ce sont les composants méthodologiques qui ont dû être créés et assemblés spécifiquement pour répondre aux exigences du nouvel objectif social de référence. En orange, ce sont les composants empruntés à d'autres méthodologies.

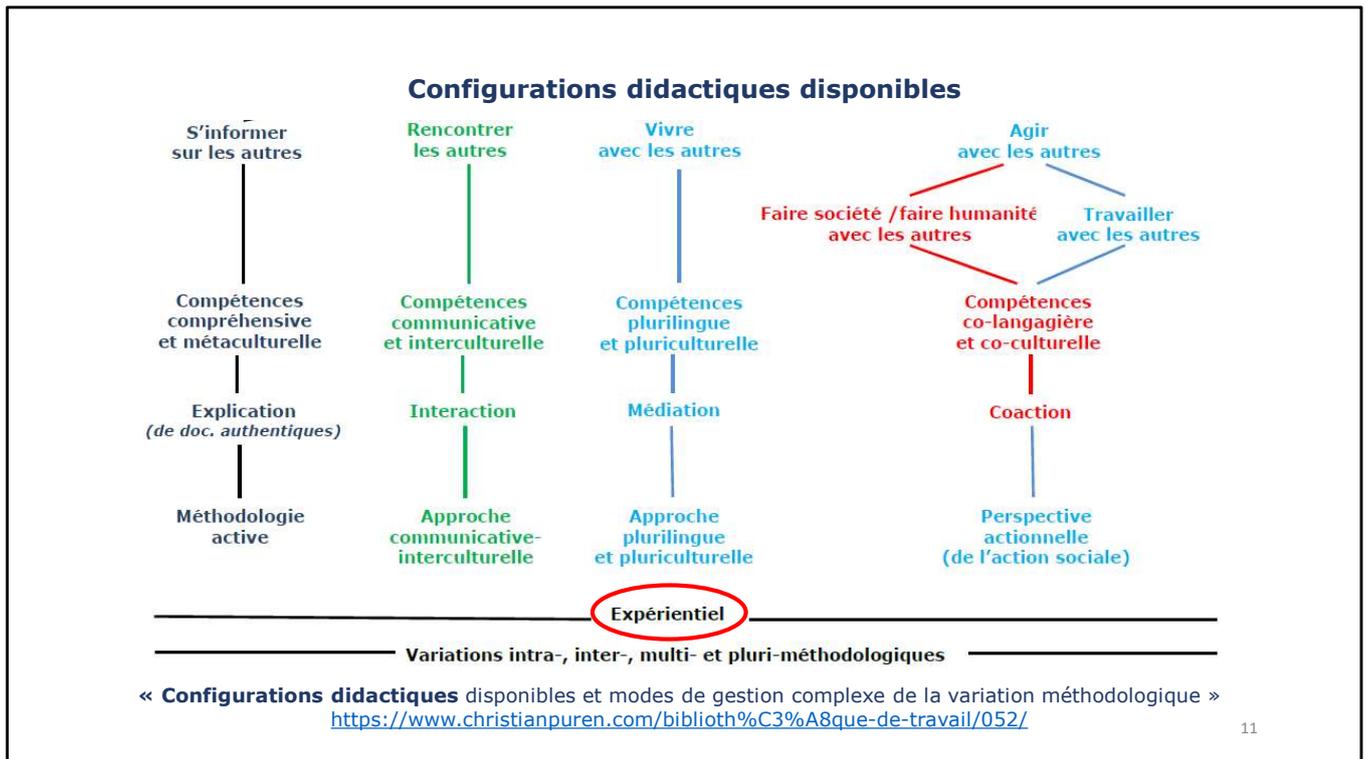
1. L'ensemble des procédés d'explication directe d'un mot inconnu des élèves : <https://www.christian.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/059/>, point 2.3.
2. « La procédure d'exercisation en langue : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/>.
3. La procédure standard de correction en temps réel des erreurs des élèves : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023b/>, p. 15.
4. L'approche active et globale des textes : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017f/>.
5. Les sept logiques documentaires : <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/066/>.

6. Les différentes « techniques d'apprentissage expérientiel ».

10

Cette diapositive présente les principaux composants méthodologiques actuellement disponibles. Ils assurent des fonctions que toute méthodologie doit assurer: ils doivent être intégrés à la perspective actionnelle comme ils l'ont été à l'approche communicative. Pour plus de détails, je renvoie à la référence que je propose pour chacun de ces composants.

Les différentes « techniques d'apprentissage expérientiel » font partie de ces composants, et nous verrons que c'est précisément sur elles que s'appuient toutes les « méthodologies marginales ».



L'« expérientiel » apparaissait déjà dans le modèle que j'ai longuement commenté précédemment, et que je représente à nouveau sur cette diapositive. Sa position particulière y symbolise le fait que toutes ses techniques ont été utilisées dans toutes les méthodologies, comme elles peuvent l'être actuellement par tous les enseignants quelle que soit la méthodologie ou la combinaison de méthodologies personnelles qu'ils mettent en œuvre.

l'expérientiel

toute forme d'expérience vécue par l'apprenant directement en langue étrangère, qui est exploitée aux fins d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère

« Une langue [...] s'apprend en vivant cette langue ! »

BAILLY Émile, « L'enseignement de l'allemand dans l'école allemande et la méthode intuitive (I) », *Les Langues Modernes*, n° 6, déc. **1903**, pp. 168-179. Paris : APLV (p. 178)

12

Voilà la définition que je propose de l'expérientiel. Le principe apparaît avec l'émergence dans toutes les disciplines scolaires des « méthodes actives » ou de la « pédagogie active » dans les dernières années du XIXe siècle.

Émile Bailly, inspecteur d'allemand et un des principaux méthodologues directs de la fin du XIXe-début du XXe siècle en expose ainsi clairement le principe (voir citation).

Note: il ne s'agit pas du linguiste suisse **Charles** Bally, fondateur à la même époque de la stylistique du discours.

« Nous cherchons à créer chez nos élèves une sorte de seconde conscience, une conscience étrangère. » (p. 241)

VARENNE Gaston, « L'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères », *Les Langues Modernes* n° 6-7, juin-juil. **1907**.

« mises en action dramatiques [...]. Par exemple dans un tableau représentant la chambre d'un malade, faire jouer le rôle du médecin, de la maman, etc., à différents élèves ».

LUBIEN L., « Quelques mots sur l'enseignement par l'image », *Les Langues Modernes* n° 6, déc. **1903**.

13

Ce principe amène très tôt les méthodologues, comme on le voit dans ces deux citations, à inventer des techniques que l'on retrouvera ensuite dans la méthodologie pré-communicative audiovisuelle : lors de la phase de « dramatisation » de l'unité didactique des cours audiovisuels, on demandait aux apprenants de jouer la scène du dialogue de base en s'identifiant aux personnages. On pourra consulter le schéma de cette unité didactique dans le document "Schéma de l'unité didactique audiovisuelle première génération", <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/011/>.

Propositions pour l'enseignement de la grammaire :

- manipulation de gâteaux appelés «fours grammaticaux», destinés à être consommés au fur et à mesure par les jeunes élèves ;
- utilisation des jeux de cartes, des images, des bracelets, des éventails, des poupées, de l'imprimerie, de la musique (la «grammaire musicale... qui enseigne le latin en chantant»), des doigts de la main (la «grammaire digitale», que l'on apprend «en badinant sur les doigts »).

selon DE VALLANGE, *Art d'enseigner le latin aux petits enfants en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent (1730)*

14

Les techniques expérientielles ont toujours été indispensables pour enseigner aux enfants. De Vallange en propose un grand nombre dans son ouvrage de 1730 : sa méthodologie de référence est la méthodologie « grammaire-traduction », et toutes ces techniques visent donc à motiver les enfants à apprendre par cœur et réciter les règles de la grammaire latine. Étant donné le contenu de l'activité, on comprend qu'il faille absolument varier les techniques!...

Note : le titre de l'ouvrage de De Vallange est repris ici avec l'orthographe de l'époque.

Les « instances cognitives » d'enseignement-apprentissage

Modèle « RIMERAI »



« Instances cognitives d'enseignement-apprentissage. Modèle "RIMERAI" »
<https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/017/>.

15

Le document de travail référencé ci-dessus replace l'expérientiel (ici désigné par le terme générique choisi pour désigner son instance, « émotion ») par rapport à toutes les autres « instances cognitives » auquel l'enseignant peut « faire appel » pour faire apprendre une L2. Je renvoie à ce document pour la définition de chacune de ses instances, et à ses nombreuses références bibliographiques.

Différentes instances et techniques expérientielles

Instances

- le vécu
- l'authentique
- le spontané
- l'affectif
- le plaisir
- la confiance
- la convivialité
- l'imagination
- la créativité
- le corporel
- le relationnel
- l'interactif
- ...

Techniques

- le jeu
- le théâtre
- le chant
- la danse
- la simulation
- l'écriture créative
- le travail de groupe
- etc.

16

L'instance générique « émotion » de la diapositive précédente regroupe les instances présentées ici, avec diverses techniques possibles de mise en œuvre en classe.

Les deux listes ne sont pas exhaustives, mais suffisent à définir l'expérientiel et ses techniques.

Modes de construction des « méthodologies marginales »

Mode 1

On part d'une ou de quelques instances en rupture avec la méthodologie dominante (modèle grammaire-traduction + pédagogie traditionnelle), que l'on systématisé.

- La « méthode Jacotot »
- La « méthode des séries » de Gouin »
- La « méthode Berlitz »

- La « méthode directe » des années 1900

17

De manière provisoire (je ne suis pas tout à fait satisfait de ma typologie, sans doute à améliorer), je définirai ici deux modes de construction des « méthodologies marginales ». Le premier mode se repère dans les méthodologies pré-directes (dans le sens de préceuses de la méthodologie directe). Ce qui les rassemble toutes, c'est qu'elles s'opposent à la méthodologie grammaire-traduction, dite depuis « traditionnelle », en s'appuyant sur un nombre limité de principes et de techniques qu'elles systématisent : celles, précisément, qui s'opposent le plus radicalement à la méthodologie traditionnelle dont elles veulent se démarquer.

- Le principe de la « méthode Jacotot » est que les élèves peuvent apprendre seuls et s'enseigner entre eux. La principale technique est logiquement celle de l'enseignement mutuel.
- Le principe de la « méthode des séries de Gouin » est que les élèves apprennent en agissant. La principale technique consiste à verbaliser des séries d'action de la vie quotidienne.
- Le principe de la « méthode Berlitz » est l'apprentissage de L2 directement en L2, sans recours à l'intermédiaire de la L1. Toutes les techniques utilisées concourent à réaliser cette « immersion » complète dans la L2, en particulier, pour utiliser un terme de la méthodologie audiovisuelle, la « dramatisation » des dialogues (avec la reprise des gestes, des mimiques et des mouvements des personnages).
- Le principe de la « méthode directe » (dans le sens actuel de « méthodologie directe ») est, comme son nom l'indique, le principe direct, c'est-à-dire l'idée qu'on n'apprend bien une L2 qu'en l'utilisant soi-même directement et exclusivement la L2, *i.e.* sans recourir à l'« intermédiaire » de la L1 : la « méthode directe » (dans le sens d'unité de cohérence méthodologique) de cette *méthodologie* directe est donc structurellement liée à l'autre méthode en opposition à la pédagogie transmissive de la méthodologie traditionnelle, à savoir la « méthode active » (cf. plus haut, à la diapositive n° 8, la présentation du noyau dur de la méthodologie directe).

C'est directement et par lui-même que l'élève découvrira et sentira la beauté des textes ; c'est par le contact immédiat avec des fragments d'un écrivain qu'il se trouvera face à face avec sa personnalité, qu'il apprendra à la connaître. La méthode appliquée à l'enseignement de la littérature sera donc celle-là même qui a donné la possession du vocabulaire et de la grammaire : elle supprime tous les intermédiaires, elle enseigne le mot par l'image, la grammaire par l'exemple, la littérature par les textes ; et partout elle met l'élève directement en face des réalités concrètes ou spirituelles et non de mots ou d'idées abstraites.

Instruction officielle de 1908

Pour mention :

Christian PUREN, Maria-Alice MÉDIONI, Eddy SEBAHI. 2013. « Le "système des îlots bonifiés", de fausses bonnes solutions à de vrais problèmes ». Article collectif en réaction aux propositions de Marie RIVOIRE (*Travailler en îlots bonifiés*, Chambéry : Génération5, 2012), <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013d/>.

18

Cette citation de l'une des instructions officielles imposant la méthodologie directe aux enseignants français de langues vivantes illustre parfaitement le mécanisme de ce premier mode d'élaboration des « méthodologies marginales », à savoir la systématisation de leur principe fondamental.

La « méthode directe » est un cas particulier de « méthodologie marginale ». Elle est marginale dans la mesure où elle s'oppose radicalement dès la dernière décennie du XIXe siècle à la méthodologie dominante de son époque, la méthodologie grammaire-traduction, avec la mise en œuvre systématique de ses principes direct et actif. Mais elle est imposée officiellement dans l'Éducation nationale française dès 1902, et elle perdurera dans la méthodologie officielle suivante, dite « méthodologie active », pour les premières années d'apprentissage, au prix de quelques assouplissements revendiqués au nom d'un nécessaire « éclectisme ».

« Pour mention » : il s'agit d'un article que j'ai rédigé en collaboration avec deux militants du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle) section langues (<https://www.gfen-langues.fr/>) pour critiquer une méthodologie marginale reposant sur le principe de la compétition permanente entre petits groupes d'élèves (les « îlots »). La critique s'est voulue d'autant plus ferme que des formations d'enseignants à cette méthodologie ont été organisées officiellement par l'Éducation nationale française (dans le cadre des « Plans académiques de formation »), alors même que son principe est clairement contraire aux valeurs citoyennes

Deux modes de construction des « méthodologies marginales »

Mode 2

- On part d'une instance ou de quelques instances disponibles, que l'on systématise au moyen d'un ensemble de techniques convergentes.
- On complète (plus ou moins, et de manière plus ou moins cohérente) avec des composants méthodologiques disponibles par ailleurs.

19

Le deuxième mode de construction des « méthodologies marginales » est forcément différent une fois disparue la méthodologie grammaire-traduction, dans la mesure où elles ne peuvent pas s'opposer totalement aux méthodologies conventionnelles, avec lesquelles elles partagent désormais forcément au moins le principe de la méthode active, et ses très nombreuses et diverses techniques de mise en œuvre (cf. la présentation que j'en fais dans le document « Trois exemples de méthodes », <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/005/>).

La « méthode *Silent Way* » de Gattegno

Principe: L'apprenant est l'acteur de ses propres expériences d'apprentissage.

Sur le site d'une association qui la promeut (<https://www.uneeducationpourdemain.org/langues-etrangeres/>), la description de la séquence type commence par:

« L'élève fait **une expérience** avec la langue, et c'est sur cette expérience initiale que repose tout le système d'enseignement. »

Techniques

- Le tableau sons/couleurs
- Les tableaux de mots
- Le Fidel (tableaux d'orthographe)
- Les réglettes Cuisenaire
- Les images Silent Way
- Le pointeur

20

Voici un premier exemple de ce deuxième mode de construction. Le principe de base n'est pas original, et loin d'être « marginal » puisque c'est le principe actif, celui de tout enseignement moderne (*i.e.* post-« traditionnel ») des langues. Mais, comme je l'écrivais sur la diapositive précédente, « on systématise [le principe] au moyen d'en ensemble de techniques convergentes ».

Dans un cours avancé, les élèves peuvent par exemple être invités à discuter entre eux sur un sujet de leur choix. Le travail alors se fait sur les erreurs, les « cadeaux de l'élève à la classe », comme se plaisait à les nommer Gattegno. L'enseignant ne corrige pas les erreurs mais aide les élèves à le faire eux-mêmes en les encourageant à discuter le problème, à chercher d'autres exemples similaires ou contraires.

Car donner aux apprenants la possibilité d'explorer et d'exploiter leurs erreurs et leurs difficultés leur permet de travailler à la fois sur la langue et sur leur fonctionnement propre en tant qu'apprenant et favorise la confiance et l'enrichissement de leurs savoir-faire.

21

Dans le cas de cette « méthode » de Gattegno, on voit, du moins dans la présentation qui en est faite sur le site indiqué sur la diapositive précédente, qu'elle est complétée au moyen d'emprunts à l'approche communicative pour la pratique orale (l'interaction langagière entre élèves), et au constructivisme, pour l'apprentissage de la grammaire. Mais on ne sait pas, par exemple, ce qu'il en est des finalités éducatives, des documents authentiques et de leur traitement, de l'approche culturelle, ou encore du recours aux technologies numériques : autant de composantes indispensables entre autres à toute méthodologie qui veut prendre actuellement en charge tous les aspects de l'enseignement-apprentissage-usage d'une L2.

La pédagogie Freinet

Principe fondamental : on prépare les élèves à être des citoyens actifs, autonomes mais solidaires, critiques mais responsables, en en faisant en classe les acteurs individuels et collectifs de leur propre apprentissage.

« Techniques Freinet »

- la correspondance
- la coopérative
- le journal
- les fichiers autocorrectifs
- le texte libre
- l'imprimerie
- la biblioth% C3%A8que de classe

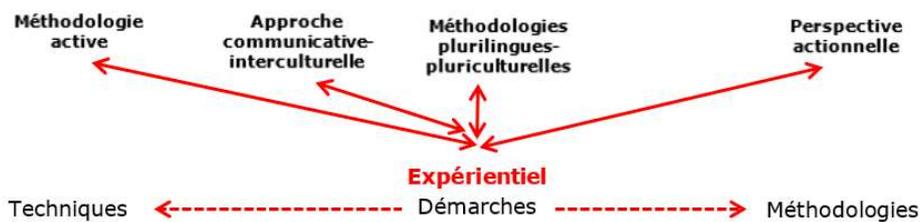
Proposition d'application aux langues étrangères avec compléments empruntés à la méthodologie en vigueur à l'époque (l'approche communicative):

Gérald SCHLEMMINGER. 2001. « La pédagogie Freinet en classe de langue vivante », ICEM-Pédagogie Freinet, 2^e éd. rev. et augm., <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2080>.

22

Le second exemple que je propose ici du deuxième type de construction des « méthodologies marginales » est celui de ladite « pédagogie Freinet ». On y retrouve un principe fondamental, et la mobilisation d'un grand nombre de techniques de mise en œuvre de ce principe. Il s'agit à l'origine d'une pédagogie pour l'enseignement scolaire aux jeunes élèves, toutes disciplines scolaires confondues.

Les propositions d'application de cette pédagogie à l'enseignement scolaire des L2 ont été très rares, à ma connaissance. Je donne en bas de la diapositive les références d'une publication d'un didacticien allemand qui a tenté cette application. On ne sera pas étonné de constater que pour en faire une méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues, il « complète » la pédagogie Freinet avec des emprunts systématiques à la méthodologie dominante pour l'enseignement-apprentissage des L2 à l'époque, à savoir l'approche communicative. À quelques mois près, il aurait pu prendre en compte la perspective actionnelle ébauchée dans le CECRL. Depuis, malgré mes incitations, aucun pédagogue de l'ICEM-Pédagogie Freinet – toujours, bien sûr, à ma connaissance – n'a jusqu'à présent proposé une méthodologie combinant la pédagogie Freinet et cette perspective actionnelle, alors même qu'elles partagent le même principe fondamental.



« L'«expérientiel» en didactique des langues-cultures. Essai de modélisation » (11p.)

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2021c/>

23

Dans ce court « essai de modélisation » de l'expérientiel en didactique des langues-cultures, le modèle proposé est celui qui apparaît sur cette diapositive. Je renvoie pour plus de détails au texte de cet essai, et je me contente ici des commentaires nécessaires par rapport à la thématique de ma conférence :

1. Les doubles flèches représente le double mouvement possible entre les matrices méthodologiques et l'expérientiel.

- On peut compléter une matrice ou une combinaison de matrices par de l'expérientiel. Des enseignants ont toujours, par exemple, fait jouer ou chanter leurs élèves de temps en temps : ces techniques expérientielles sont en effet compatibles avec quelque matrice méthodologique conventionnelle que ce soit ; elles peuvent même devenir chez des enseignants des « composants » à part entière de leur méthodologie personnelle s'ils les utilisent systématiquement. Ce mouvement est représenté par les flèches montantes..

- Ou on peut à l'inverse compléter une « base expérientielle » (*i.e.* son principe et toutes ses techniques de mise en œuvre) avec des éléments empruntés à certaines matrices méthodologiques. Cela se fera généralement - on comprend aisément pourquoi - avec des emprunts à la méthodologie conventionnelle dominante du moment (1). Ce mouvement est représenté par les flèches descendantes.

2. La composition de cette « base expérientielle » peut être catégorisée de manière à être classée sur un continuum qui va d'éléments isolés (de simples « techniques » juxtaposées) aux éléments les plus intégrés dans un ensemble se voulant à la fois complet et cohérent (des "méthodologies"). Entre ces deux extrêmes, pour mieux expliciter le continuum, je propose de placer ce que j'appellerai ici des « démarches ». Pour les descriptions de ces trois notions, voir diapositive suivante.

(1) Paradoxalement, donc, mais mécaniquement, plus une « méthodologie marginale » se veut complète, et plus elle n'est marginale... que marginalement !

Les techniques expérientielles

[Elles] correspondent au niveau minimal d'intégration de l'expérientiel : ce sont des formes de mises en œuvre ponctuelles, isolées et auto-suffisantes de techniques expérientielles insérées ajoutés en marge d'une méthodologie donnée sans que la cohérence de celle-ci en soit affectée.

Les méthodologies expérientielles [Leur] cohérence globale est construite sur la systématisation d'une ou plusieurs techniques expérientielles.

Les démarches expérientielles

L'expérientiel [y] est intégré d'origine (on dirait, pour une pièce mécanique, «sertie d'usine»...) au sein d'une matrice méthodologique, de telle sorte qu'elle en constitue une composante à part entière, jusqu'à donner à l'ensemble des pratiques d'enseignement-apprentissage une « allure » particulière (d'où le terme de « démarche » proposé ici).

24

Les descriptions de ces trois positionnements sont empruntées à mon essai sur l'expérientiel, précédemment cité.

Exemple de « techniques expérientielles »

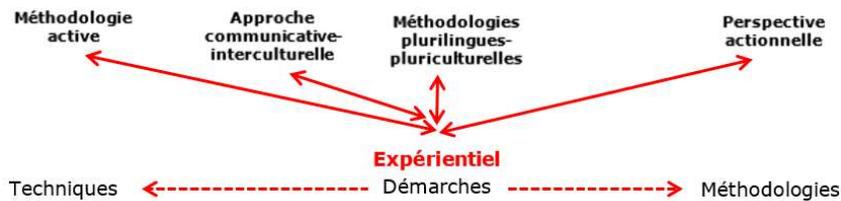
- Dans la MD, les déplacements dans l'espace de la classe et les manipulations d'objets, techniques qui font partie des « procédés d'explication directe d'un mot inconnu des élèves » (un des « composants méthodologiques » cités plus haut, diapositive n° 10).
- Dans la MAV, le recours au corporel (gestes, mimiques, mouvements...) au cours de la « dramatisation » du dialogue, où on demandait aux apprenants de « se mettre dans la peau » des personnages du dialogue.
- Les enseignants qui utilisent une méthodologie conventionnelle, mais qui vont faire jouer ou chanter leurs élèves de temps en temps.

Exemple des « méthodologies expérientielles »

- Les « techniques Freinet », toutes mises au service d'une pédagogie qui se veut globale et cohérente.
- La *Physical Total Response* de James Asher, qui se base sur un apprentissage de la langue en coordination constante avec les mouvements du corps .
- La suggestopédie, dont l'ensemble du dispositif vise à ce que l'apprenant se sente constamment en confiance et ressente du plaisir.

Démarches expérientielles

- La simulation dans l'approche communicative.
- La démarche de projet dans la perspective actionnelle.



Différentes fonctions des modélisations :

- pédagogique
- cognitive
- de concertation
- heuristique

Bernard WALLISER, *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes. Essai* (1977), <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/014/>

25

Les « modèles », dans le sens de produits d'un processus de modélisation, peuvent remplir plusieurs fonctions, que j'illustrerai avec le modèle de l'expérientiel :

- Présenter des problématiques de manière simplifiée, mais avec des éléments choisis et reliés de telle manière qu'on peut reconstituer toute leur complexité à partir de ses propres connaissances, expériences et intuitions : c'est la fonction **pédagogique** des modèles, celle que j'ai utilisée dans ma conférence.
- Échanger sur des pratiques (/ échanger des pratiques) de manière compréhensive : c'est la fonction **collaborative** des modèles. Je pense par exemple que ce modèle de l'expérientiel peut permettre à des utilisateurs de la même « méthodologie marginale » de comprendre que les uns et les autres ne la conçoivent pas et/ou ne la mettent pas en œuvre dans leurs classes exactement de la même manière.
- Caractériser et situer ces « méthodologies marginales » en elles-mêmes et les unes par rapport aux autres et par rapport aux matrices méthodologiques disponibles: c'est la fonction **cognitive** des modèles.
- Imaginer des variantes de « méthodologies marginales » existantes, voire en créer de nouvelles: c'est la fonction **heuristique** des modèles.

Contrairement aux théories, qui sont à appliquer, et aux pratiques, qui sont à imiter, les modèles sont fait pour être explorés, testés et manipulés à volonté. S'ils ne fonctionnent pas de manière satisfaisante, il suffit de les abandonner... ou d'en élaborer d'autres.

Et pour conclure, en bonne rhétorique classique, j'élargis la question, au-delà de ce modèle particulier de l'expérientiel en didactique des langues-cultures, à la modélisation en général en didactique des langues-cultures. Je renvoie pour cela à deux de mes essais récents :

- *Modélisation, types généraux et types didactiques de modèles en didactique complexe des langues-cultures. Essai* (44 p.), <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2022f/>.

- *Le traitement des « modèles » en didactique internationale de l'anglais : une conception épistémologique réductrice de la discipline. L'exemple du « modèle » PPP (Présentation, Pratique, Production). Essai*, 1^e éd. numérique [www.christianpuren.com](https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023b/), avril 2023, 71 p., <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023b/>. Dans la longue première partie de cet essai sont présentées et illustrées les différences entre « théories », « modèles » et « pratiques », ainsi que les différentes formes, fonctions et types de modèles en didactique que l'on doit prendre en compte pour appréhender et gérer la complexité de la discipline.